



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

13791 - Painel Temático - 41ª Reunião Nacional da ANPEd (2023)

ISSN: 2447-2808

Painel Temático

EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: INDAGANDO O ACESSO À ESCOLA, FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Arlete Ramos dos Santos - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

Arlete Ramos dos Santos - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

Maria Antônia de Souza - UTP - Universidade Tuiuti do Paraná

Tatyanne Gomes Marques - UNEB - Universidade do Estado da Bahia

EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: INDAGANDO O ACESSO À ESCOLA, FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Arlete Ramos dos Santos – UESB – Bahia

Maria Antônia de Souza – UTP; UEPG – Paraná

Tatyanne Gomes Marques – UNEB - Bahia

RESUMO: Este painel reúne resultados de pesquisas nacionais sobre a Educação do Campo que se constitui como lutas por direitos, demandas educacionais em relação às escolas públicas do/no campo, conquistas de políticas educacionais e novas reivindicações que vão da Educação Básica à Superior, bem como à produção de conhecimentos científicos. O painel reúne pesquisas de natureza bibliográfica, documental e de campo, de perspectiva crítica. O primeiro trabalho é intitulado “Educação do Campo: demandas, políticas educacionais e prática pedagógica. Ele é fruto de pesquisa documental, com marco temporal de 1997 a 2022. As análises levam em conta os documentos produzidos na sociedade civil e no governo federal, e incluem análises específicas do estado do Paraná. Faz retrospectiva das demandas do Movimento Nacional de Educação do Campo e indica as políticas educacionais construídas no período. Por fim, salienta os desafios concernentes às escolas do campo, com ênfase na prática pedagógica. O segundo trabalho traz resultados de pesquisas realizadas sobre as políticas educacionais no contexto do Plano de Ações Articuladas (PAR) em escolas do campo na Bahia, com destaque para a infraestrutura e a formação continuada, e apresenta resultados de uma pesquisa documental e de campo com professores das escolas do campo baianas, a qual evidencia que o PAR vem impactando positivamente a infraestrutura das escolas, mas ainda carece de muitos investimentos para a garantia de uma educação de qualidade no campo. O terceiro problematiza a Educação do/no Campo a partir dos desafios (im)postos no acesso à escolarização desde a Educação Básica à superior. Toma por base dados produzidos a partir de entrevistas realizadas com jovens que tiveram acesso aos cursos de graduação na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). As análises apontam que um dos

principais desafios da Educação do Campo está na não oferta da Educação Básica no próprio campo, o que reverbera na Educação Superior. Portanto, são três trabalhos que compartilham da concepção da Educação do Campo como construída nos movimentos sociais e, a partir daí, analisam demandas por políticas educacionais e os desafios na efetivação delas, a exemplo da formação continuada de professores e do acesso à Educação Básica e Superior, além disso, trazem elementos que permitem inferir sobre os enfrentamentos necessários à uma prática pedagógica escolar que seja do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo; Educação Superior; Plano de Ações Articuladas (PAR).

Educação do Campo: demandas, políticas educacionais e prática pedagógica

Maria Antônia de Souza – UTP; UEPG – Paraná

Introdução

Neste texto, o objetivo é retomar demandas registradas nas cartas e manifestos da Educação do Campo no Brasil e no estado do Paraná e problematizar as respostas governamentais em relação à prática pedagógica na escola. São analisados documentos primários produzidos pelo Movimento Nacional de Educação do Campo (Conferências, Seminários, Fórum Nacional de Educação do Campo e Articulação Paranaense por uma Educação do Campo) e pelos governos federal e estadual (Lei, Decretos, Resoluções e Portarias). Justifica-se o trabalho por possibilitar a problematização da Educação do Campo quando se comemoram os seus 25 anos de história.

A Educação do Campo é analisada no contexto do Movimento Nacional de Educação do Campo, conforme Munarim (2008, 2011), em seus aspectos políticos, pedagógicas, epistemológicos e culturais. Nasce de processos formativos referenciados no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que, como escreve Caldart (2012, p. 262), “não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas”. Nesse sentido, tratamos da Educação do Campo como práxis político-pedagógica inserida na luta por reforma agrária e, nela, a luta por educação e escola pública. É um fenômeno na esfera educacional que revela a contradição em processos formativos de professores, na gestão educacional e nas disputas curriculares que repercutem na escola. Ultrapassa os limites do território nacional e se articula a pedagogias emancipatórias em desenvolvimento na América Latina, com as questões da sustentabilidade ambiental e da produção agroecológica, em diálogos com movimentos internacionais como a Via Campesina. Os estudos de Pinheiro (2014 e 2022) nos auxiliam na compreensão da articulação pedagógica da educação camponesa na América Latina.

Este texto está estruturado em dois momentos. O primeiro recupera as demandas dos movimentos sociais por Educação do Campo e as políticas educacionais elaboradas com eles. A segunda problematiza as lutas que ainda estão em andamento ou se fazem necessárias.

As demandas do Movimento Nacional de Educação do Campo e as políticas educacionais

A principal demanda registrada nas cartas e documentos nacionais do Movimento de Educação do Campo é a formação de professores, inicial e continuada. Nesse sentido, foram construídas políticas educacionais materializadas em programas como o Pronera, Procampo e Escola da Terra, os quais possibilitaram a organização de dezenas de cursos de graduação,

como o Pedagogia da Terra e a Licenciatura em Educação, além da formação continuada de professores das escolas multisseriadas. A Revista Inter-Ação, em recente volume, traz artigos sobre as políticas de Educação do Campo no Brasil que problematizam dimensões de sua práxis político-pedagógica, a exemplo de Souza e Paula (2022).

Os documentos oriundos das Conferências, reuniões do Fórum Nacional de Educação do Campo e seminários revelam que novas demandas surgiram a partir dos cursos de formação de professores, especialmente as que se referem à inserção dos egressos desses cursos nos processos seletivos para ingresso na carreira docente. No estado do Paraná, há uma demanda da Articulação Paranaense por Educação do Campo pela alteração do Edital do Concurso Público nº 11/2023, que excluiu os egressos da Licenciatura em Educação do Campo (PARANÁ, 2023).

Vinculadas à formação de professores, havia demandas pela articulação com as universidades, entre elas na oferta de cursos para os beneficiários da reforma agrária. Demandas que constavam nos documentos nacionais e do estado do Paraná do final dos anos de 1990 e início de 2000 e que resultaram na oferta de cursos de Pedagogia da Terra, pelo Pronera, e Licenciatura em Educação do Campo, pelo Procampo. A práxis político-pedagógica dessa relação entre movimentos e universidades possibilitou a formação de grupos de pesquisas que passaram a investigar as escolas que estão no campo, a relação entre educação e reforma agrária, a problematização da organização curricular, a identidade da escola do campo, entre tantos outros temas e problemas educacionais. Há expressiva produção acadêmica no Brasil e o Paraná sobre educação e escolas públicas no campo, a exemplo do que já constataram Souza (2016a e 2020), Santos (2020), Amaral e Mateus (2022) e Hayashi e Gonçalves (2016).

Outra demanda está no campo curricular e, nele, o reconhecimento das especificidades do campo, o que resultou na produção de Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no âmbito nacional e em diversos estados brasileiros, a exemplo do Paraná. Com elas, emerge a necessidade de novos materiais didático-pedagógicos que reconheçam o campo da agricultura familiar e camponesa. Em decorrência das demandas, foi instituído, em 2011, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-Campo), o qual necessitava de ajustes e foi extinto no período de 2016 a 2022, gestão Temer e Bolsonaro, no governo nacional.

Nesse movimento de repensar a organização curricular, escolas têm realizado a reestruturação de projetos político-pedagógicos. Entretanto, persiste o desafio da construção da identidade das escolas do campo, no contexto de disputas políticas locais, que geram obstáculos conjunturais que retardam ou fazem retroceder processos pedagógicos pautados nos princípios da Educação do Campo.

Articulada à identidade da escola, uma luta dos movimentos tem sido pela permanência dela no campo. Denunciam o fechamento de escolas mediante campanhas que enfatizam que “Fechar Escola é Crime”. Essas lutas resultaram na publicação da Lei nº 12.960 de 2014 (BRASIL, 2014). Embora exista a norma, muitos municípios continuam a fechar escolas e se pautam no discurso do reduzido número de alunos e na ampliação da rede de transporte escolar. O motivo de fechamento das instituições escolares é de natureza estrutural, explica-se pela concentração da terra e projeto agro-minério exportador.

Em síntese, constatamos que as políticas educacionais de formação de professores (inicial e continuada), organização curricular, infraestrutura e permanência de escolas no campo foram instituídas a partir das demandas coletivas das organizações e movimentos sociais que integram o Movimento Nacional de Educação do Campo, incluídas nelas, em especial, os grupos de pesquisas de universidades públicas. Essas políticas, que são conquistas, carregam inúmeros desafios que geram demandas por novas ações governamentais.

Educação do Campo no âmbito da prática pedagógica: velhas e novas demandas

É inegável que há conquistas da Educação do Campo no Brasil e que cada uma delas

gera nova demanda. Dentre elas, está a prática pedagógica na escola do/no campo e o currículo necessário ao reconhecimento dos diversos povos, suas trajetórias, lutas, trabalho e cultura. No Brasil, há 5.570 municípios e é na rede municipal de ensino que se encontra o maior número de escolas. As escolas estaduais funcionam, predominantemente, em dualidade administrativa. No estado do Paraná, segundo o INEP (2020), estão registradas 828 escolas municipais rurais, sendo 125 em áreas de assentamentos, quilombolas, terras quilombolas e indígenas, totalizando 1.250 escolas no campo, entre as municipais e as estaduais.

A prática pedagógica (SOUZA, 2006 e 2016b) nessas escolas expressa aspectos da formação inicial e continuada de docentes, das condições de trabalho, da desvalorização dos professores e da infraestrutura. Uma condição que permanece nos municípios é o processo conhecido como rotatividade de professores, que dificulta o vínculo com a escola e o campo, além das fragilidades existentes na formação e perfil dos profissionais.

Outro desafio tem relação com a Educação Especial e o denominado “processo de inclusão”. Em que pese haver conquistas no âmbito normativo, as dificuldades quanto às salas de recursos multifuncionais, materiais didáticos, infraestrutura e transporte escolar persistem na maior parte das escolas. Além disso, as salas de aula recebem cada vez mais alunos da Educação Especial, e os professores recebem frágil apoio na prática pedagógica.

Uma reivindicação que persiste nos coletivos da Educação do Campo diz respeito ao material didático. Há estados, como o Paraná, que construíram cadernos temáticos no período de 2003 a 2010, no entanto, no período posterior, por força da conjuntura política estadual, as políticas da Educação do Campo foram invisibilizadas ou extintas. Em âmbito nacional, o PNLD-Campo, 2011, constituiu uma esperança para a elaboração de novos materiais didáticos que considerassem o campo. Entretanto, a partir de 2016, o governo federal silenciou sobre o Programa. Além disso, as escolas recebem materiais pedagógicos de entes paraestatais, com conteúdo oposto aos princípios da Educação do Campo, como mostra Lima (2020).

O desafio da reorganização curricular e da prática pedagógica persiste nas escolas do campo. Propostas que analisam a realidade das escolas com os professores e gestores têm sido desenvolvidas nos estados da Bahia e Paraná, por exemplo, por pesquisadores de universidades estaduais e federais. As práticas de grupos de estudos nas escolas do campo têm sido realizadas nesses estados e tem bons frutos, a exemplo da produção do sudoeste do Paraná, organizado por Ghedini e Berté (2018), e do Programa Formacampo na Bahia, organizado por Santos, Oliveira e Pereira (2022).

No que diz respeito ao acesso e permanência na escola, demandas, desafios e obstáculos, persistem na Educação Infantil e no Ensino Médio, pela insuficiência de oferta e inexistência de infraestrutura, incluindo o próprio prédio escolar. A maior parte dos estabelecimentos de Ensino Médio no país encontra-se nos centros urbanos. Da mesma forma, os programas de Educação de Jovens e Adultos estão nas cidades. Essas demandas que persistem dão pistas sobre a dificuldade de acesso do jovem do campo à educação superior.

Considerações finais

Na Educação do Campo, as demandas são velhas e sofrem modificações a cada conjuntura política. As disputas político-pedagógicas são perversas e contraditórias. Efetiva-se o direito à formação superior, entretanto, persiste a dificuldade de seu reconhecimento nos editais de concursos públicos. Coloca-se investimento público em materiais didáticos produzidos por entes paraestatais e silencia-se sobre a produção coletiva de autoria dos próprios sujeitos do campo. Essa contradição expressa a manutenção das relações de poder e reforça a ideologia da propriedade, sua concentração e os interesses privados nacionais e internacionais. Conforme exposto no texto, são múltiplas as determinações (SOUZA, 2016b) da prática pedagógica, a maioria externas, a exemplo dos materiais didáticos e rotatividade de professores.

A realidade educacional rural vivida no Brasil é semelhante em outros países da

América Latina, que têm constituído coletivos que lutam pela valorização dos conhecimentos dos povos do campo, em especial os indígenas. Estudos microrregionais podem fortalecer resistências locais, nacionais e internacionais. Nesse sentido, as aproximações entre pesquisadoras da Bahia e do Paraná têm possibilitado a identificação de problemas semelhantes no âmbito da política de formação inicial e continuada de professores, bem como o desenvolvimento de projetos de formação continuada articulando universidades, movimentos e organizações sociais, municípios e escolas.

Referências

AMARAL, C. M.; MATEUS, K. A. de O. Concepções de educação do campo: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 7, e12925, Tocantinópolis, 2022.

BARBOSA, L. P. Integração pedagógica da educação camponesa na América Latina: Concepções, experiências e sujeitos no enfrentamento do ontocídio e do epistemicídio. **Abatirá - Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, v.3, n.5, p.30-53.

BARBOSA, L. P. As dimensões epistêmico-políticas da Educação do Campo em perspectiva latino-americana. **Revista Reflexão e Ação**, v.22, n.2, p.143-169, jul./dez. 2014.

BRASIL. Lei nº 12.960 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 mar. 2014.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica da Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

GHEDINI. C. M.; BERTÉ, R. **Planejamento coletivo interdisciplinar e instrumental metodológico**. Francisco Beltrão: Editora da UNIOESTE, 2018.

HAYASHI, M. C. P. I.; GONÇALVES, T. G. G. L. Perfil bibliométrico dos grupos de pesquisa em Educação do Campo: 2000-2016. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 1, n. 1, p. 4-25, jan./jun. 2016.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados.html?view=municipio>. Acesso em: 16 abr. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Catálogo de Escolas**. Brasília, 2020.

LIMA, R. C. R. **Na contramão da Educação do Campo**: programas de interesse do capital em disputa nas escolas públicas. 2020. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2020.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.

MUNARIM, A. **Movimento nacional de Educação do Campo**: uma trajetória em construção. 2008. 17f. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/gt03-4244--int.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2023.

MUNARIM, A. Educação do Campo e políticas públicas: controvérsias teóricas e políticas. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. I. (orgs.). **Educação do Campo**: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular,

2011. p. 21-38.

PARANÁ. SEAP. DRHP. Concurso Público – Edital nº 11/2023. Curitiba, 23 de março de 2023.

REVISTA INTER-AÇÃO. O direito à Educação do Campo: trajetórias de lutas, resistências e desafios. Goiânia, v. 47, n. 2, 2022.

SANTOS, A. R. dos; OLIVEIRA, J. M. da S.; PEREIRA, M. P. (orgs.). **Relatos de experiências do Programa Formacampo.** Curitiba: Appris, 2022.

SANTOS, A. R. dos. Internacionalização da pesquisa e produção do conhecimento sobre educação do campo da área da educação na Região Nordeste (2013-2020). **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 196-228, 2020.

SOUZA, M. A. de; PAULA, R. A. da C. Proneza: da política pública à práxis pedagógica nas escolas do campo. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 47, n. 2, p. 359–373, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/72158>. Acesso em: 16 abr. 2023.

SOUZA, M. A. de. Educação e contradição no campo: e as escolas públicas? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp2, p. 1231–1252, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15123>. Acesso em: 16 abr. 2023.

SOUZA, M. A. de. Pesquisa educacional sobre MST e Educação do Campo no Brasil. **Educação em Revista**, v. 36, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/37562>. Acesso em: 16 abr. 2023.

SOUZA, M. A. de. **Educação e movimentos sociais do campo:** a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007. 2.ed. amp., atual. e rev. Curitiba: Editora da UFPR, 2016a.

SOUZA, M. A. de. Sobre o conceito de prática pedagógica. In: SILVA, M. C. B. da (Org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores.** Curitiba: UTP, 2016b.

SOUZA, M.A. de. **Educação do campo:** propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

O Plano de Ações Articuladas (PAR) nas escolas do campo na Bahia: pesquisas sobre infraestrutura e formação continuada de professores

Arlete Ramos dos Santos – UESB/UESC - Bahia

Introdução

Este texto é fruto de uma pesquisa que teve como objetivo analisar a implementação de programas e ações específicas do Plano de Ações Articuladas (PAR) no contexto da Educação do Campo na Bahia. O PAR integra o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, um programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, no governo Lula, que inaugurou um novo regime de colaboração, conciliando a atuação dos entes federados sem lhes ferir a autonomia, ao envolver primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, em busca da melhoria dos indicadores educacionais. Trata-se de um compromisso fundado em diretrizes e consubstanciado em metas concretas e efetivas, que compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica. Surge com o propósito de assegurar o que preconiza a Constituição Federal de 1988, no artigo 211, quando cria o Regime de

Colaboração, no qual o PAR se insere anos mais tarde, e determina a organização dos sistemas de ensino da União, dos estados, do Distrito Federal e dos Municípios, por meio de um padrão mínimo de qualidade que será alcançado pela assistência técnica e financeira ofertada pela União aos outros entes federados.

Para Hochman, Arretche e Marques (2007, p. 69), “a política pública pode ser resumida “como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o 'governo em ação' e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)”. Está direcionada para a efetivação dos direitos sociais, e a educação faz parte desse processo, no que compreendemos como política educacional, a exemplo do PAR que se encontra no Art. 9º do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do compromisso e a observância das suas diretrizes (BRASIL, 2007). Compromete o município a pensar sua política com base na cultura do planejamento por meio da existência de um mecanismo gerador de demandas, desconstruindo as ações imediatistas das secretarias municipais de educação, aponta a necessidade de se convocar a sociedade civil para ser protagonista do processo democrático. É elaborado por meio de ciclos quadrienais de planejamento, já cumpriu três ciclos (2007 – 2010; 2011-2014; 2016-2020) e encontra-se no quarto ciclo, que engloba o período entre os anos 2021 e 2024 (BRASIL, 2023). O ciclo do PAR como política pública adota cinco etapas: o cadastro, a aprovação, a pactuação, a execução e a prestação de contas (Idem). É estruturado em quatro grandes dimensões: 1) Gestão Educacional; 2) Formação de Professores e dos Profissionais de Serviços e Apoio Escolar; 3) Práticas Pedagógicas e Avaliação; e 4) Infraestrutura física e Recursos Pedagógicos.

Em se tratando da Educação do Campo, no que se refere às políticas educacionais voltadas à essa modalidade de ensino, é possível observar inicialmente, que houve muitas lutas, das quais resultaram diversas conquistas no âmbito da legislação com diretrizes, decretos, resoluções e pareceres. De acordo com Santos e Nunes (2020), a Educação do Campo é marcada por conflitos e lutas entre o campesinato e o Estado. Caldart (2009) aponta três momentos distintos que constituem a Educação do Campo: o primeiro, negatividade - denúncia, resistência, luta contra, não aceitamos mais que os povos do campo sejam subalternizados, tratados como inferiores, fadados à miséria; segundo, positividade com práticas e propostas concretas; o terceiro, superação – projeto, utopia, projetar na perspectiva de transformação social. A partir da correlação de forças estabelecida nas áreas rurais do Brasil entre campesinato e agronegócio, temos desafios a serem superados para e com os sujeitos do campo. Adiante é apresentado o recorte das dimensões 2 e 4, respectivamente infraestrutura e formação de professores.

Dialogando com dados da pesquisa

Apresentamos dados de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória. Para este estudo utilizamos o materialismo dialético, e como instrumento de coleta de dados tivemos os documentos do Censo Escolar - INEP, no período de 2007 a 2018, no que se refere à Dimensão 4 do PAR. Para coletar dados sobre Formação de Professores (Dimensão 2) Foi utilizado um questionário elaborado no *Google forms* que foi respondido por 10.912 professores que atuam nas escolas do campo da Bahia, participantes do Programa de Formação de Educadores do Campo – Formacampo, realizado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia como projeto de extensão.

A pesquisa da qual resultou esse recorte para o painel é muito extensa, apenas alguns elementos são destacados a seguir. Mesmo diante das conquistas, temos percebido um

decréscimo no número de escolas nas áreas rurais, o que representa o desrespeito dos gestores públicos no tocante à Lei nº 12.960/2014 que inibe o fechamento de escolas do campo, conforme demonstra o Quadro 1, no qual destacamos o período analisado nos ciclos do PAR.

Quadro 1— Número de Escolas no Brasil no período de 2007 – 2021

ANO	URBANA	RURAL
2007	110.011	88485
2008	113.184	86577
2009	114.432	83.036
2010	115.551	79.388
2011	116.818	76.229
2012	118.564	74.112
2013	119.890	70.816
2014	121.132	67.541
2015	121.737	64.704
2016	123.032	63.049
2017	123.451	60.694
2018	124.330	57.609
2019	125.265	55.345
2020	138.487	53.753
2021	137.828	52.913

Fonte: INEP (2021).

De acordo com Silva (2021) e Santos e Barbosa (2022), o fechamento de escolas no campo tem provocado grandes prejuízos às crianças e aos adolescentes, na medida em que são transferidos para as escolas da cidade. Com isso, ao se distanciar de seu universo cultural, o estudante tem o seu processo de aprendizado prejudicado, pois requer muita energia, disposição e motivação para enfrentar a viagem até a escola, o que ratifica a dinâmica da desigualdade social na educação. Portanto, compete ao poder público viabilizar a garantia da educação básica e de qualidade, no local que os sujeitos residem, caso contrário, pode configurar violação dos princípios preconizados na Constituição Federal de 1988, como também do Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA e a Lei nº 12.960/2014.

Tendo em vista o recorte temporal dessa pesquisa, que para análise do PAR avalia os três primeiros ciclos, são destacados alguns dados apresentados no Censo Escolar desse período, no que se refere à infraestrutura das escolas públicas do campo na Bahia, conforme Quadro 2.

Quadro 2 - Condições físicas das escolas públicas na Bahia no ano de 2010-2018.

BAHIA	2010		2012		2014		2016		2018	
	R	U	R	U	R	U	R	U	R	U
Dependência física e serviços										
Biblioteca	6%	41%	6%	42%	8%	43%	9%	44%	10%	44%
Cozinha	77%	86%	82%	87%	86%	87%	88%	88%	91%	87%
Laboratório de informática	7%	39%	15%	50%	18%	51%	18%	45%	15%	37%

Laboratório de ciências	0%	9%	0%	10%	0%	10%	0%	10%	1%	11%
Quadra de esportes	3%	27%	4%	27%	6%	31%	8%	32%	10%	34%
Sala para leitura	2%	16%	4%	25%	5%	27%	7%	28%	7%	29%
Sala para a diretoria	24%	90%	25%	87%	25%	83%	27%	83%	30%	83%
Sala para os professores	13%	54%	14%	55%	16%	56%	18%	58%	21%	61%
Sala para atendimento especial	0%	5%	2%	9%	3%	12%	6%	14%	7%	16%
Sanitário dentro do prédio da escola	67%	97%	70%	97%	73%	96%	76%	95%	78%	95%
Água via rede pública	34%	97%	35%	97%	38%	97%	41%	97%	43%	98%
Energia via rede pública	77%	100%	83%	100%	88%	100%	91%	100%	94%	100%
Rede de esgoto via rede pública	4%	64%	4%	66%	5%	68%	6%	69%	6%	71%
Coleta de lixo periódica	18%	98%	21%	98%	27%	99%	32%	99%	38%	99%
Merenda	100%	79%	100%	76%	100%	75%	100%	75%	99%	73%
Água filtrada	98%	97%	96%	98%	92%	97%	93%	98%	92%	98%
Internet	5%	64%	8%	77%	12%	81%	20%	84%	31%	88%
Banda larga	3%	47%	5%	61%	5%	64%	10%	68%	17%	70%
Escola com acessibilidade	1%	19%	2%	24%	4%	27%	6%	33%	8%	33%

Fonte: Quadro construído pelo Gepemdecc (2020) com base em dados do Censo Escolar (2010, 2012, 2014, 2016, 2018).

O Quadro 2 evidencia a carência de políticas educacionais para o campo e reflete a realidade apresentada. Porém, apesar de estar explícito, destacamos alguns dos itens mencionados apenas sobre a área rural, ciente de que o quadro apresenta muitos dados que podem ser verificados pelo leitor, acerca da comparação entre campo e cidade nos diversos anos pesquisados, ou ainda apenas sobre a evolução do atendimento às escolas do campo no que diz respeito à infraestrutura escolar. Sendo assim, elencamos como pontos positivos: a ampliação na oferta de energia elétrica, de 77% em 2010 para 94% em 2018, resultando no aumento de 7% nos 8 anos pesquisados; a oferta de internet que subiu de 5% para 31%; crescimento do atendimento de banda larga de 3% para 17%; enfim, observamos uma evolução na oferta em todos os itens mencionados. O que demonstra um impacto das ações do PAR no Bahia, porém, ainda muito distante da oferta de uma educação de qualidade com todos os recursos necessários.

Para análise dos dados da pesquisa sobre a Dimensão 2 do PAR– Formação de Professores – apresentamos alguns elementos da pesquisa realizada pelo Programa

Formacampo com 10.912 educadores pertencentes às escolas do campo dos 27 Territórios de Identidade baianos, coordenada pelo Grupo de estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade - Gepemdecc/CNPq/UESB, que demonstra alguns elementos sobre o ano de 2022. Ao serem perguntados sobre o último nível de escolaridade dos docentes, apareceram uma diversidade de formações, mas o maior número se concentra nos que possuem somente a licenciatura com 46,8% de nível de escolaridade, seguido de 34,1% correspondendo a especialização. Em ordem crescente temos as seguintes informações: 1,4% de bacharelado, 1,6% de Ensino Médio Técnico, 1,7% de Mestrado e 14,1% de Ensino Médio e menos de 1% com doutorado.

A pesquisa evidenciou que há nesses casos na Bahia, flexibilidade quanto a formação do professor, para que os alunos não fiquem sem estudar. Quanto à instituição onde cursou o maior nível de escolaridade, 60,3% dos docentes destacam a rede privada, enquanto somente 30, 7% concluíram seus estudos na rede pública. 51,6% dos docentes responderam que possuem vínculo empregatício temporário nas escolas do campo, o que nos leva a ratificar o que tem mostrado os estudos e pesquisas sobre a temática de que os obstáculos enfrentados por estes profissionais para chegarem até as suas escolas e ministrarem aulas são diversos. Regiões de difícil acesso, escolas com problemas graves de infraestrutura, baixa remuneração, péssimas condições de trabalho, professor que dá aula, faz a merenda e limpa a sua sala, ausência de formação continuada e formação profissional não compatível com a sua área de atuação. O contrato temporário é controlado por um tempo determinado, o professor, geralmente a cada final de ano é dispensado das suas funções, ficando este à espera de uma nova contratação. Tudo isso, acompanhado de uma sobrecarga de trabalho tem adoecido este profissional. Estas são algumas das possibilidades de tanta flexibilização do trabalho docente nas escolas do campo. Somente 48, 4% dos inscritos no Formacampo possuem vínculo empregatício efetivo (GPEMDECC, 2022).

Os aspectos apresentados impactam sobremaneira na qualidade da educação pública das escolas do campo na Bahia, porém, ficou evidenciada na formação continuada, uma necessidade de aprofundamento prático e teórico. Ao questionar sobre o que seria necessário para aprofundamentos, as sugestões que apareceram com o maior número aparecem na Tabela 1.

Tabela 1 - Conteúdo/tema que poderia contribuir à sua atuação como professora.		
Citados	Número de respondentes	Porcentagem de
Fundamentos e princípios da Educação do Campo	5.886	53%
Leitura e Escrita	5.623	51,5%
BNCC	4.743	43,5%
Métodos e práticas sociais da alfabetização	4.386	40,2%
Avaliação da Aprendizagem	3.677	33,7%
Projeto Político Pedagógico	3.383	31%
Ferramentas Digitais e Tecnológicas	3.261	29,9%

Fonte: Gepemdecc (2022).

Os dados evidenciam uma demanda apresentada como maior necessidade de formação

questões de conhecimento sobre os fundamentos da Educação do Campo, e ainda a necessidade de embasamento para uma prática pedagógica que tenha maior aprendizagem por meio da leitura e escrita, o que pode ser uma demanda para a formação inicial e continuada dos docentes.

Considerações finais

Os resultados apresentados evidenciam que a Educação do Campo é um território de disputa, cujas lutas têm resultado em avanços implementados pelas políticas públicas, e no caso específico do PAR, alguns resultados estão sendo alcançados. No que se refere à formação continuada de professores os dados da pesquisa evidenciam necessidades de aprofundamento teórico e prático sobre as especificidades da realidade camponesa.

Referências

BRASIL. Decreto Presidencial N° 6094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, pela União em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 de abril de 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial. 1988.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Guia de programas. Brasília, DF, jun., 2007.

BRASIL. **Lei nº 12.960**, de 27 de março de 2014. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de orientações para elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos municípios**. Brasília, 2023.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 7, nº 1, p. 35-64, mar/jun. Rio de Janeiro, 2009.

GPEMDECC. As políticas educacionais em escolas do campo na Bahia. PPG/UESB, Vitória da Conquista -Ba. 2020.

GPEMDECC. **Políticas Educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em municípios da Bahia: desafios e perspectivas**. PPG/UESB. Vitória da Conquista -Ba. 2022.

HOCHMAN, G; ARRETCHE, M.; MARQUES, E. **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007. 398 p.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Catálogo de Escolas**. Brasília, 2021.

SANTOS, A. R.; BARBOSA, L. P. Rural social movements, political praxis, and inclusion in education: Perspectives and advances in contemporary Brazil. **Education Policy Analysis Archives**, 30, 3. 2022. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.5974>

SANTOS, A. R.; NUNES, C. P. **Reflexões sobre políticas públicas educacionais para o campo no contexto brasileiro** - Salvador: EDUFBA, 2020.

SANTOS et al. **Relatório de pesquisa Políticas Educacionais do Plano de Ações**

Articuladas (PAR) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em municípios da Bahia: desafios e perspectivas. Vitória da Conquista, 2022. 72p.

SILVA, S. M. C. **Fechamento de escolas do campo em municípios da Bahia:** estudo de caso dos territórios de identidade do Sudoeste baiano, do Médio sudoeste e do Médio Rio de Contas. Dissertação de Mestrado. PPGED/UESB. 2021. 241p.

Educação do/no Campo: desafios (im)postos no acesso à escolarização – da Educação Básica à Educação Superior

Tatyanne Gomes Marques – UNEB - Bahia

Introdução

Desde o final dos anos 1990 no Brasil, a Educação do Campo tem se constituído como campo em disputa de paradigmas e de territórios materiais/imateriais (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004; FERNANDES, MOLINA, 2004). Quando nos referimos à Educação do Campo, estamos falando de um projeto que coloca em debate mais que a educação e escola, já que indissocia da reflexão sobre os modelos de desenvolvimento para o campo (FERNANDES, MOLINA, 2004). Em um paradigma de campo como lugar de vida e não apenas de negócio (do agronegócio), a educação e a escolarização precisam ser “do campo”, isto é, vinculadas às causas, aos desafios, à cultura do povo do campo em suas especificidades.

A Educação do Campo, que tem se construído ao longo de quase 3 décadas no Brasil, rompe, portanto, com um paradigma de Educação Rural que nega direitos, que invisibiliza os povos do campo, suas histórias e culturas e que, na contradição da realidade, ainda prevalece quando nega o direito à escola no próprio campo (Educação *no* Campo); quando a escola não dialoga e nem é pensado a partir da realidade em que está inserida e nem dos sujeitos que a compõem (Educação *do* Campo); quando a educação se restringe à escolarização e apenas a uma etapa dessa escolarização.

Ao avançar no campo teórico-prático, com lutas que levaram às conquistas e resistências, partirmos do pressuposto de que a Educação do Campo ainda tem muitos desafios. Neste texto, buscam-se focalizar os desafios (im)postos no acesso à escolarização – da educação básica à educação superior.

Metodologia

Para a produção dos dados que são analisados neste texto, toma-se por base entrevistas semiestruturadas realizadas com 27 jovens do campo que tiveram acesso ao Ensino Superior na Universidade do Estado da Bahia – UNEB. As entrevistas compõem uma pesquisa que teve início em 2015 (período de doutoramento quando foram realizadas entrevistas com 17 jovens) e foi concluída em 2022 (etapa quando foram desenvolvidas mais 10 entrevistas a partir do projeto de pesquisa “*EU PENSO ASSIM, FORMEI. E DEPOIS?*”: Do acesso ao Ensino Superior às implicações da graduação na vida e experiências de jovens mulheres da roça). A segunda etapa da pesquisa teve financiamento a partir dos editais de Iniciação Científica – IC/UNEB e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB.

A análise das entrevistas, organizadas em temáticas emergentes dos conteúdos, permitem debater várias questões, a exemplo, do acesso e continuidade da escolarização dos

povos do campo. Nesse processo, quais os principais desafios enfrentados para garantia do direito à escola? Os desafios para o acesso à Educação Básica são os mesmos que estão (im)postos para a Educação Superior? Neste texto, a leitura e análise dos conteúdos das entrevistas possibilitam apontamentos importantes.

Ressalta-se que todo o estudo seguiu os critérios éticos de pesquisa com seres humanos e que o projeto foi submetido e aprovado pela CEP/UNEB.

A não oferta da educação básica *no* campo como desafio

[...] até a 4ª série que eu estudei a gente ia a pé. Ai depois a escola já era mais distante, colocou o ônibus, aí ia no ônibus. (Margarida, estudante de Administração).

Quem quisesse continuar estudando tinha que ir para a cidade [...]. (Leidjane, curso de Fisioterapia).

Os dados das pesquisas realizadas apontam que um dos grandes desafios enfrentados por quem mora no campo é a não oferta da escolarização no próprio campo. A escola, nesse sentido, é (im)posta “mais distante”.

Embora as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) e as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do campo (BRASIL, 2008) ressaltem o direito dos povos do campo terem acesso às escolas no próprio campo, no Brasil, o que mais se observa é a negação desse direito.

Dados do Observatório do Plano Nacional da Educação mostram que no Brasil apenas 30,4% das crianças de 0 a 3 anos têm acesso às creches e, no caso das crianças rurais, menos de 18% delas têm acesso às instituições escolares antes dos 4 anos de idade (BRASIL, 2018) quando a matrícula das mesmas passa a ser obrigatória.

O Ensino Fundamental é a etapa da escolarização que costuma acontecer nas comunidades rurais, todavia, somente os anos iniciais “*Aí depois a escola já era mais distante*”. A distância vai aumentando porque as escolas, quando presentes no campo, localizam-se em regiões nucleadas e distritos. O comum, a partir das 27 entrevistas realizadas, é a segunda etapa do Ensino Fundamental e o Ensino Médio ocorrerem nas sedes dos municípios, o que dificulta o acesso da população do campo. Castro (2012) constatou que dentre os principais motivos para crianças e adolescentes rurais (7 a 14 anos) abandonarem a escola está a justificativa dada por 31% de que a escola é muito longe. Os números analisados pela citada autora mostram que para frequentarem a escola 77% dos/as estudantes precisam se deslocar mais de 6 quilômetros. As entrevistas que analisamos apontam rotas de até 100 quilômetros no deslocamento da casa até a escola.

A oferta da educação no campo também se apresenta como desafio porque, no Brasil, foram mais de 37 mil escolas fechadas nos últimos 15 anos. Dentre as regiões mais afetadas, Norte e Nordeste lideram o ranking. No caso da Bahia, só em 2014, foram 872 escolas fechadas (SILVA, 2015).

Em decorrência desses desafios, as entrevistas que realizamos com jovens do campo que acessaram o Ensino Superior evidenciam que concluir a Educação Básica no Brasil ainda é um grande desafio porque impõe a necessidade de “*Quem quisesse continuar estudando tinha que ir para a cidade*”.

A ida para a cidade para garantir o direito à escolarização é uma realidade (im)posta e

não uma escolha de quem mora no campo no Brasil. Atrelada a essa condição objetiva, os dados das pesquisas que realizamos apontam implicações para as políticas públicas, a exemplo, da política de transporte escolar (CARDOSO, SILVA, 2022), como também implicações identitárias/subjetivas dos indivíduos do campo (MARQUES, 2019; MARQUES, TEIXEIRA, GONÇALVES, 2020).

Educação superior e os desafios (im)postos aos povos do campo

Se concluir a Educação Básica é um desafio para jovens do campo, a Educação Superior se apresenta na realidade brasileira como uma etapa da escolarização quase impossível. Isto se explica porque “O ensino superior é, portanto, uma prova enquanto desafio histórico no Brasil, socialmente produzido e desigualmente distribuído” (MARQUES, 2019, p. 124), já que desde o início da oferta de cursos de graduação em nosso país, estes foram pensados como superiores, portanto, com acesso limitado por marcadores de classe, raça, gênero e localização.

Assim, na constituição histórica do Brasil, o projeto de universidade não incluiu aqueles e aquelas que, no paradigma urbano e civilizatório, não deveriam estar nela: pobres, pretos, mulheres (até o final do século XIX) e povos do campo. Nesse sentido, mesmo no Século XXI, os dados das nossas pesquisas apontam o baixo acesso de jovens do campo no Ensino Superior brasileiro (menos de 10%). No Brasil, um/a jovem da área urbana tem, em média, 1,9 vezes mais chances de estar matriculado/a na graduação que um habitante de uma área rural (CASEIRO, 2016).

No Nordeste, por exemplo, onde se localizam a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a Universidade Estadual do Sudeste da Bahia (UESB), onde temos desenvolvido nossas pesquisas, existe uma diferença de menos 8,7% da oferta da Educação Superior para o quantitativo populacional (RISTOFF, 2016). A não oferta interiorizada da Educação Superior diminui as possibilidades de acesso para os indivíduos que residem nessa região, principalmente, se a situação de moradia for rural.

As universidades e Institutos Federais de Educação, responsáveis pela oferta pública da graduação, ainda se concentram em centros urbanos de médio e grande porte. No caso da Bahia, as universidades estaduais, destacadamente, a UNEB tem oportunizado o acesso à universidade em todos os territórios que compõem a organização política do estado.

Além dos fatores já pontuados, acrescenta-se o que os dados das entrevistas com jovens do campo no Ensino Superior têm nos revelado: o desconhecimento de como ter acesso ao Ensino Superior (ou não expectativa por parte da escola, professores/as e sociedade de que jovens do campo façam uma graduação) “*Porque quando eu estudei o Ensino Médio, eu não tinha professores que davam esse incentivo a fazer uma faculdade*” (Maria da Dores, estudante de Pedagogia), “*Meus professores do Ensino Médio falavam pra fazer a inscrição e pra fazer o Enem, mas o que fazer depois dessa inscrição*” (Elizabeth, estudante de Educação Física), “[...] lá na escola à tarde, quase ninguém falava em faculdade por conta que eram quase todos da roça” (Ana Alice, estudante de Pedagogia); a perspectiva neoliberal de que só existe curso superior pago ou que universidade não é lugar de pobre “*Ah! Menina, não fica pensando isso pra você não. Isso é coisa de rico*” (Maria Felipa, estudante de Pedagogia) e a necessidade da ampliação de suportes institucionais de permanência no Ensino Superior para quem consegue acessar porque, segundo Ana Alice (estudante de Pedagogia), “[...] a permanência aqui pra quem mora fora, na roça, pra conseguir esse trajeto todo dia, é um

desgaste que eu vou te falar a verdade”.

Considerações finais

Na realidade brasileira, marcada por uma lógica colonial que impõe um paradigma rural à educação e à escolarização, muitos desafios ainda estão impostos, todavia, como a realidade não está dada, ela está em movimento dialético, pode-se desconstruir, reconstruir e construir outras possibilidades. A Educação do Campo emerge nesse cenário como um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico, mas que também implique mudanças na realidade. Entre essas mudanças, a educação e a escola do/no campo estão em disputa e é preciso garanti-las enquanto direito.

Conclui-se que os principais desafios identificados para a concretização da Educação do Campo, no que se refere à escolarização, são a não oferta da Educação Básica no campo, o que exige deslocamentos em longas distâncias das comunidades rurais, e a oferta da Educação Superior pública ainda concentrada nos grandes centros urbanos, distantes dos sujeitos do campo.

Referências

ARROYO, M. G., CALDART, R.S., MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB N° 1, de 3 de abril de 2002.

BRASIL. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do campo**. Resolução CNE/CEB n° 2, de 28 de abril de 2008. Publicada no DOU de 29/4/2008, Seção 1, p. 25-26.

BRASIL. **Observatório do PNE: Meta 1 – Educação Infantil**, 2018. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/1-educacao-infantil>. Acesso em: 09 out. 2018.

CARDOSO, A. C.; SILVA, J. E. de O. **Deslocamento de alunos/as do campo para a cidade: rotina e desafios dos/as estudantes da educação básica**. Trabalho de Conclusão de curso de graduação em Pedagogia. UNEB, Guanambi, Bahia, 2022.

CASEIRO, L. C. Z. **Desigualdade de acesso à Educação Superior no Brasil e o Plano Nacional de Educação**. Brasília: Inep, 2016. (PNE em Movimento n. 3).

CASTRO, E. G. de. Juventude do Campo. In: CALDART, R. S; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012 – p. 439-446.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de (Org.). **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. p. 53-91. (Por Uma Educação do Campo, 5).

MARQUES, T. G. **Um pé na roça – outro na universidade:** experiências de acesso e permanência de jovens mulheres da roça na Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2019.

MARQUES, T. G.; TEIXEIRA, A. B. M.; GONÇALVES, L. A. de O. "SÓ PODERIA SER DA ROÇA": O encontro com a escola na cidade e com as tensões das diferenças. In: SANTOS, A. R. dos; NUNES, C. P.; SILVA, D. V. da. (Orgs.). **O protagonismo da Educação do Campo em debate**. Salvador: EDUFBA, 2020, v.1, p. 109-132.

RISTOFF, D. Democratização do campus: impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 9, jan./jun. 2016. Disponível em: https://biblioteca.flacso.org.br/files/2017/03/Caderno_GEA_N9_Democratiza%C3%A7%C3%do-campus.pdf. Acesso em: 17 abr. 2023.

SILVA, M. **Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em 2014**. Página do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Publicada em 24 de junho de 2015. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>. Acesso em: 15 abr. 2023